

小學中文詞匯教學過程分析

何偉傑 蕭炳基
香港中文大學

詞匯教學是閱讀教學的主要組成部分，也是閱讀與寫作的一項基本訓練。本文是根據實地觀課和教學錄像所得的資料，分析本港小學的中文詞匯教學情況，其中包括教學時間、教學過程和教學方法等。文章探討了教師對關鍵字聯想法(Keyword Method)、脈絡提示法(Context Clues Method)、定義分析法(Defination Method)和直接解釋法(Explanation Method)四種詞義教學技巧的運用情形。結果發現教師所採用的詞匯教學法有非常明顯的偏向。教師普遍採用的直接解釋法，未能有效地幫助學生辨析和記取詞義，是令到詞匯學習未如理想的其中一個原因。

Vocabulary acquisition is a block-building process and a basic training component to develop both reading and writing abilities. This study is based on data obtained from classroom observation and videotaping of the processes of vocabulary instruction in primary schools. The obtained data were analyzed in terms of teaching models, instructional processes, and time allocation to different activities. The discussion focused on the strategies and operations of the four vocabulary teaching methods: Keyword method, context-clue method, definition method, and explanation method. The results indicated that teachers were biased in selecting methods in vocabulary instruction. Exlanation method was found to be the one widely used by teachers, hence reducing the effectiveness in stimulating students to associate clues in vocabulary learning. It is reasoned that the lack of flexible approaches in vocabulary teaching is one of the reasons for the ineffective learning.

詞是造句的材料，也是表情達意的最基本單位。一個完整的概念，往往需要憑藉一個詞來表達，因此，要掌握語言，就必須掌握詞匯(高文達、王立延，1980)。

詞匯教學是語文教學的重要內容之一。它是閱讀教學的主要組成部分，也是閱讀與寫作的一項基本訓練。無論是擴充學生的詞匯，幫助學生辨析詞義和準確掌握概念，鍛鍊學生的思維能力，提高學生的閱讀理解和寫作水平，以至引導學生領悟課文的思想內容，都直接聯繫詞匯教學。外國的研究也顯示詞匯是可讀性方程式(Readability formulas)中的一個最具影響力的因素(Coleman, 1971; Klare, 1974-1975, 1984)，也是閱讀理解的關鍵(Davis, 1944, 1968; Thurstone, 1946)。由此可見詞匯教學維繫學生的語文能力發展，是語文教學中不容忽視的部分。

中文是用詞來表達概念的，並非運用紀錄語言的字(呂叔湘，1982)。要準確地運用中文，就得認識詞匯和擴充詞匯量，掌握一定數量的概念和辨別他們之間的差異，才能應付日常的閱讀和傳意活動。因此，積累、辨析與運用詞匯，是詞匯教學的主要內容。一九九〇年新修訂的《小學課程綱要——中國語文科》對詞匯教學提出以下

指標：

- (一)常用詞要精教，使學生能夠理解和運用；非常用詞可略教，使學生能夠讀出字音，明白詞義便足夠。
- (二)字音宜以約定俗成、衆所公認，見於字書的作爲標準。
- (三)字形方面，要使學生認識間架結構和筆順。
- (四)講解詞義要結合文句，使學生真正瞭解詞匯在句子裏的意義和用法。

上述指標概括了詞匯在形、音、義及運用四方面的教學要求。然而對於這些指標的實施情況，以及詞匯教學面對的問題，有關的討論並不多。筆者曾就本港小學的詞匯教學，進行一些較全面的探討。本研究採用錄像與面談的方式，以探討教師所採取的詞匯教學、評鑑方法和面對的教學問題，另外測試學生的詞匯廣度(size)與深度(depth)，從而比較不同的教學策略與學習效果。本文是就詞匯教學錄像，討論教師所採用的詞匯教學方法。

詞匯教學法

根據小學中國語文科課程綱要的指引，詞匯教學範圍包括對詞匯的形、音、義與運用的教

學。本文所指的詞匯教學法，是針對詞義方面而說的，不牽涉形、音和運用的教學。

詞匯教學是學生在教師引導下對詞義認知的過程(cognitive process)。由於認知的方式不同，詞匯教學法可分為以下幾種：

關鍵字聯想法(Keyword Method)

關鍵字聯想法是根據學習的記憶理論發展出來的一種詞匯教學法。實驗證明採用這種教學法，能有效地幫助學生記憶和辨析詞義。(Atkinson, 1975; Levin, 1981; Delancy, 1982)。本法包括兩個教學步驟：掌握關鍵字(keyword)和關鍵字與目標詞(targetword)的聯繫。教學進行前，教師先從目標詞裏選定一個具體的、可以想像的，而且能聯繫目標詞的詞義特徵(salient part)的字作為關鍵字，藉此引入目標詞的掌握。一般所選用的關鍵字，都是學生認識的，或者是具體的、易於理解的事物。選定關鍵字後，教師引導學生利用該關鍵字的詞義特徵進行聯想，在腦海裏構成一幅與目標詞義聯繫的圖像，藉以掌握目標詞的詞義。以英語為例，cargo是指汽車、輪船或飛機裝載的貨物。教師可以car為關鍵字，引導學生想像一輛車載着沉重的cargo(貨物)，向着碼頭或機場駛去。這個汽車載貨的鮮明圖像，就和cargo的詞義緊密地聯繫，學生想到載貨的汽車，就會同時想到車上的貨物。

中文的詞由字所組成。雙音或多音節的詞，都可分離出各自獨立的字。有些字更具有本身的意義，比英語的語素(morphem)更獨立和自由，可以有各種不同的組合，因此更適用關鍵字聯想法來分析詞義。以「點綴」為例，它的意思是「加以襯托或裝飾，使原有事物更加美好」(現代漢語詞典，1983)。教師可以「點」為關鍵字，帶領學生想像一張白紙上「點」染顏色，令空白的紙張頓時變得絢爛多彩。從「點」染色彩到「點」綴事物，就是替原有的事物加添裝飾，使平淡的變得燦爛，單調的變得豐富。這種「點」的行動和效果，就在學生的腦海裏形成一幅鮮明的圖畫，而「點」這個字及由此而喚起的圖像，便成為解碼(recode)和提取(retrieve)「點綴」這個詞的關鍵。

關鍵字聯想法符合有意義的學習(meaningful learning)的遷移(transfer)理論，對深層詞

義的掌握和提取特別有效(Royer & Feldman, 1984)。

脈絡提示法(Context Clues Method)

語言脈絡(linguistic context)有助於認識口語和書面語詞匯的意義(Fishler & Bloom, 1979; Tanesshavs, 1987)。藉着語言脈絡的啟示，兒童可以在不同的年齡階段掌握到一些詞義(Daalem — Kapteijns & Elshont — Mohr, 1981; Mckeown, 1985)。他們可以在普通的閱讀環境下，藉着閱讀一般的書籍而擴充詞匯量。Nagy(1985)估計兒童每年從校內和校外的閱讀活動中學到800到1200個新詞。Jenkins和Wysocki(1985)指出：教師利用教材的語言脈絡作為提示，並且給予適當的引導和示例，可以幫助學生掌握新詞的詞義。

脈絡提示法是否運用得宜，與閱讀材料中的特質有非常密切的關係。Sternberg(1985)認為脈絡提示法包含三個要素。第一個要素是這些提示(clues)與下列各因素的關係：

1. 詞匯出現的頻率(frequency)。
2. 詞匯出現的位置(location)。
3. 詞匯的閱讀價值(value)或效果(effects)。
4. 詞匯的特質(properties)。
5. 詞匯的功能(function)。
6. 詞匯出現的原因(causes)或條件(conditions)。
7. 詞匯的類屬(class membership)。
8. 詞匯的定義(definitions)與對比(contrasts)。

除上述因素外，還有第二個中介要素(mediating variables)，它們是：

1. 詞匯出現的次數(number of occurrences)。
2. 詞匯所在的語言脈絡的可變性(variability)。
3. 詞匯對理解周圍語言材料(surrounding materials)的重要性。
4. 周圍的語言脈絡(surrounding context)對透露詞義的作用。
5. 詞匯的密度(density)。
6. 詞匯與周圍語言脈絡的實質性(concreteness)。
7. 舊有知識(previous knowledge)對運用脈絡提示法的作用。

第三個要素是知識習得(knowledge acquisition)的三個過程：

1. 選擇性編碼(selective encoding)——界定有關的信息。
2. 選擇性整合(selective combination)——組織已編碼的信息，為詞匯建立一個可能的定義(plausible definition)。
3. 選擇性比較(selective comparison)——聯繫新信息與舊有知識。

Strenberg(1985)曾就他提出的脈絡提示法進行了兩個實驗，結果顯示讀者考慮提示或文章中調節變項(moderating variables)的作用，有助於提高預測深詞意義的準確性。採用這個方法時，必須考慮教材的特殊結構和學生的閱讀技巧；換言之，教材本身應符合Strenberg提出的三個要素，而且學生能根據這些來自語言脈絡的啟示，正確地譯解和綜合新的信息。

根據脈絡提示理論來設計詞匯教學，可以採用的方式很多。例如Shefelbine(1983)在學生閱讀前給予指引，提醒學生盡可能借助文章本身的脈絡來推測生字深詞的含義。學生建立起這個概念後，Shefelbine給予一個利用脈絡提示來確定詞義的鮮明例子，指引學生注意可資借鑒的閱讀技巧。接着從讀本裏摘取一短段，着學生利用該段文字的脈絡來界定一些生字深詞的含義。Carroll和Drum(1983)在學生閱讀之前，先找出一批需要界定詞義的深詞，讓學生根據自己的理解，一一為這些詞語作解釋，然後才閱讀包含這些詞語的一段文字。學生閱讀後，根據脈絡提示重新界定這些詞語的含義。由於語言脈絡的提示作用，學生都從這兩個方法揣摩到表層或深層詞義，再加上教師引導、討論、補充和綜合，學生對詞義的認識就更深刻了。

定義分析法(Definition Method)

每一個詞都可根據它的語義特徵(semantic properties)進行語義分析，並用語言來詮釋。定義分析法是肯定以語言詮釋語言的作用，而且預期每一個人都會明白被闡釋的詞匯的定義。詞匯定義的分析包括類別、屬性、特徵和意義等方面，採用解釋語言的語言(Metalanguage)來轉述，因此很重視分析的周全和準確性。

定義分析法視詞匯在語言脈絡之外具有獨立自足的語義，而這種語義的涵蓋性又可貫通於語

言脈絡之間。典型的定義分析包括詞類的界定、詞組結構的說明、詞匯的本義和引伸義、詞匯的表層和深層語義等，這些都需要憑藉語言來闡述。

採用定義分析法的教師處理詞匯教學時，重視解釋的權威和準確性。詞典是一個可資借鑒和徵引的準則，因此成為教學的主要參考。教師引用詞典的解釋來規範教材內的詞匯，以準確和精煉的語言來詮釋詞義，並期望學生能用同樣精確的語言來紀錄和敘述。

定義分析法藉着語言來解釋詞義，因此教師特別重視解釋性語言的運用，教師會向學生以書面語或口語的形式引述詞典臚列的定義，或根據教師的理解，把詞義的解釋提煉成為定義式的說明。有些教師把這些定義板書，並要求學生筆錄和牢記；或者着學生翻查詞典，把詞典裏的解釋抄錄下來在課堂上討論，所以詞匯教學是一個以引述、傳達、討論和綜合解釋性語言的過程。

以語言來解釋語言，必須假定所用的解釋性語言是人所共識的。對於具有相當語文能力的人來說，定義分析法為詞匯提供了直接、迅速和可靠的詞義資料。例如「點綴」的定義是「加以襯托或裝飾，使原有事物更加美好」(現代漢語詞典，1983)，如果讀者能明白解釋性語言中的「襯托」或「裝飾」，他很容易掌握「點綴」的詞義。然而並非所有讀者都能明白所有解釋性語言的含義的，因此對於低語文程度的讀者來說，提供了詞匯的定義不一定能幫助他們閱讀。不對等的語言解釋，可能會變成愈解愈深。

直接解釋法(Explanation Method)

直接解釋法與定義分析法相近，都是主要憑藉語言來詮釋詞義，不過直接解釋法所採用的解釋方法與所運用的解釋語言，與定義分析法相異，而且對詞義概念的掌握也不同。

採用直接解釋法的教師，一般視詞匯教學是閱讀教學的前奏，目的是讓學生掌握基本的詞義後，方便進行內容與形式的理解和分析。由於教師以詞匯教學是一種圍繞本課主題的過渡式教學，所以把教學重點放在配理解課文的詞義認識上，不在於表層與深層詞義的比較和課內與課外詞義的辨析。對詞義的解釋是考慮學生的程度，根據課文的語言脈絡，採用詞匯替換，詞義延伸或化約的方式，以學生能理解的語言來詮

釋。教師會利用通俗易懂的口頭語言向學生轉譯書面語的詞匯，使學生能在較短的時間內直接理解詞義。例如「點綴」的詞義，教師可能根據文章的脈絡，把它化約成「襯托」、「裝飾」或「美化」等意思，直接代入原句中，以解釋原句的含義，同時使整篇文章的意義能貫串起來，達到掃除閱讀障礙，順利過渡到內容或形式深究的目的。

運用本法的教師，會把詞匯教學看成是詞義由書面語轉譯成對等的口語的一個過程。在這個過程中，詞義的比較與分析、詞匯在文章中的作用、詞匯的運用技巧、理解詞義的策略等教學，都很少包括在內。學生對詞匯的理解，往往需要依附於詞匯所在的句子，因為他們所習得的詞匯，是個別的、獨立的、缺乏詞義之間的聯繫。

直接解釋法不失為一種便捷的詞匯教學法，能在比較有限的時間內處理大量的詞語解釋，可以作為「略教」詞匯的一種方法。由於它講求直接，有時難免出現模糊和搔不着癢處的情形。教材中偏低的詞匯重複率，也使教師沒有機會進行詞義的比較和鞏固；加上生字深詞的大量湧現，教師在忙於配合教學進度要求的情況下而採用這個方法，也是無可奈何的選擇。

詞匯教學觀課和錄像

教學錄像是詞匯教學研究的一個部分。為了解課堂內詞匯教學的實況，所以到學校進行教學錄像。筆者直接參予部分教學錄像，並在課堂上觀察教師進行詞匯教學的情形。

教學錄像以六所小學為對象，包括一所官立小學和五所資助小學，分佈在港島、九龍及新界。學生包括高、中、低三個年級共649人，成績屬於中等。接受觀課和錄像的教師共18位，包括高、中、低三個年級詞匯教學。他們的教齡由三年到二十年不等。

觀課與教學錄像於一九八九年五至六月間進行。觀課及錄像只針對閱讀教學中的詞匯教學片斷，時間由五至十五分鐘不等。根據事後教師填答的問卷顯示，大部分教師將他們的詞匯教學視作發展階段，是進行內容分析的前奏。

教學時間

接受觀課及錄像的小二詞匯教學時間約共66分鐘，平均教授的詞匯為每課節6.2個，每個詞

的平均教學時間為1.77分鐘，每課節平均有11分鐘用於詞匯教學，以每節35分鐘計，約佔課時31.4%。

小四詞匯教學時間約共75分鐘，每課節平均教授的詞匯8.3個，每個詞的平均教學時間為1.52分鐘，每課節平均有12.6分鐘用於詞匯教學，約佔課時36%。

小五詞匯教學時間約共86分鐘，每節平均教授的詞匯11.2個，每個詞的平均教學時間為1.27分鐘，每課節平均有14.3分鐘用於詞匯教學，約佔課時40.9%。

根據上述資料，可見年級愈高，詞匯教學所佔的課時愈多，但平均每個詞的教學時間愈少。與詞義的掌握和運用的鞏固活動，更隨年級的遞增而遞減。一般教師只能處理生詞的教學，其它半生詞的溫習和熟詞的鞏固，都很少進行。這種情形反映詞匯的學習是累進式的階梯結構，學生要在短期內累積大量的詞匯，但這些詞匯的重複率很低，而且缺乏有機的聯繫，結果使遺忘率增加，詞匯學習得不到應用的鞏固。

表一

每課節詞匯教學時間及詞匯量分佈

年級	教學時間	詞匯量	每詞時間
小二	11分鐘	6.2個	1.77分鐘
小四	12.6分鐘	8.3個	1.52分鐘
小五	14.3分鐘	11.2個	1.28分鐘

教師所採用的教學法

主要的詞匯教學法有四種，如前文所述。根據這四種教學法來印證課堂內的詞匯教學，發現教師所採用的教學方法，有非常明顯的偏向。

觀察小二詞匯教學，六位教師所教授的37個詞語中，只有1例採用關鍵字聯想法，佔2.7%，其餘36例都是採用直接解釋法，佔97.2%。小四詞匯教學，六位教師教授的50個詞語中，有三例採用定義分析法，佔6%，其餘44例用直接解釋法，佔94%。小五詞匯教學，67個詞語中，有7例採用定義分析法，佔10.4%，其餘60例都採用直接解釋法，佔89.6%。三級詞匯教學中，沒有發現採用脈絡提示法的例子，使用直接解釋法，卻平均高達93.5%，可見教師處理

詞義時，普遍傾向於口頭的直接解釋。這種較為便捷的方法，固然可以在較短時間內解決較多的詞語解釋，以便迅速過渡到內容分析或形式深究，但同時帶來了詞義辨析和鞏固的問題。學生對詞義的掌握不如理想，在本研究的另一個詞匯測驗裏有充分的反映。

表二

各級所採用的詞匯教學法分佈

年級	關鍵字聯想	脈絡提示	定義分析	直接解釋
小二	2.7%	0%	0%	97.3%
小四	0%	0%	6%	94%
小五	0%	0%	10.4%	89.6%

詞匯教學實例

筆者根據觀課及教學錄像，介紹幾個詞匯教學的實例，以反映教師所採用的教學法。

關鍵字聯想法

本例見於小二的詞匯教學，教師所教的詞匯是「刮風」，來自一篇描寫冬天景色的課文。以下是教師的引導：

教師：你們曉得甚麼是「刮」？（以「刮」為關鍵字）誰可作「刮」的動作？（將「刮」變成一種可感覺的活動。）

學生：我能作。（以尺子刮削桌面。）

教師：誰看過爸爸「刮」臉？（把「刮」的活動聯繫現實生活。）

學生：我看過。

教師：「刮」臉是怎樣的？（出示鬚刨，做刮臉的動作。）

學生：我也能作，是這樣的。（模擬刮臉的動作。）

教師：爸爸「刮」臉後，臉上的鬚鬚怎麼樣？（引導學生想像刮臉的結果。）

學生：鬚鬚給刮掉了，下巴光滑滑的。

教師：說風在「刮」是甚麼意思？（關鍵字與目標詞聯繫。）

學生：風像鬚刨一樣，把東西「刮」掉，就是吹得乾乾淨淨。

教師：你們想想：刮風時，地上的枯葉會怎麼樣？（把目標詞放在一幅可以想像的圖畫裏。）

學生：都給風吹走了，好像鬚鬚給鬚刨刮掉一樣，地面變得光禿禿了。

經過教師的一番聯想引導，學生腦海中「刮風」的詞義，包括了用尺子刮削桌面、爸爸刮臉時的情景、刮臉後鬚鬚一根不剩的乾淨俐落情形、以及枯葉給北風刮走，就像鬚鬚給鬚刨一刮而光的樣子、還有某一次難忘的刮風經歷……都像一幅鮮明的圖畫在學生的腦海中浮現。學生所認識的，不單是「風吹起來了」這個簡單的意義，而是掌握了「刮」字的生動鮮明的形象，以及把刮字跟風連繫的必然性和準確性。「刮」字既成為提取「刮風」這個目標詞的重要線索，也是從表層詞義「風吹」進入深層詞義「風像剃刀一樣，把大地刮得乾乾淨淨」的引子。這種多重線索聯繫和歷歷在目的效果，有助於學生掌握和辨析詞義。

定義分析法

教師先着學生翻查字典，為目標詞找尋解釋，以便在課堂上討論；或着學生即時在課堂上查閱詞典以印證詞義。採用這種方式的例子有：

(1) 扛着（四年級）

教師：這個詞的讀音是甚麼？你們查到嗎？

學生：是讀「剛」。

教師：是甚麼意思？查到了沒有？

學生：是「拿」的意思。

教師：還可以說得清楚些嗎？

學生：兩手舉東西（把詞典的解釋朗讀出來）。

教師：對了。

(2) 土墩（五年級）

教師：「土墩」是甚麼意思？

學生：一堆泥。

教師：詞典怎樣說？

學生：小丘，螞蟻的住所（把詞典的解釋朗讀出來）。

教師：是指路旁兩側突起的土堆。

(3) 遠眺（五年級）

教師：誰可說出「遠眺」的意思？

學生：由高處往下望。

教師：這是你查到的還是你自己的理解？

學生：查的。

教師：不單是「高處看」。誰可補充？

學生：向遠望。

教師：對了，就是「在高處向遠方望」。

直接解釋法

(1)家畜(二年級)

教師：家畜是甚麼？

學生：是動物。

教師：家畜是由人養的動物。

(2)參觀(二年級)

教師：參觀是甚麼意思？

學生：看東西。

教師：凡看都是參觀嗎？不是的。參觀有到那個地方考察、觀摩、參考和觀察的意思。

(3)正直(四年級)

教師：正直是甚麼意思？

學生：不貪心。

教師：還有其他解釋嗎？

學生：做事光明正大。

教師：就是不偏不倚，按正常方法做事。

(4)樸實(五年級)

教師：甚麼叫做樸實？

學生：樸素而真實。

教師：甚麼叫做樸素？

學生：生活簡單。

教師：樸實即樸素，是說生活平淡，不講求享受。

以上所列舉的例子，是根據教學錄像整理而成的，其中略有刪節或補充，但盡可能顯示教學實況。教師所採用的教學法，並非截然不變的，例如以不同方法處理不同的詞匯，或者以提問、舉例來引導學生討論詞義，但基本上都可劃歸上文四種不同教學內，所以不作細緻討論。

討論

Gripe(1979)、Johnson(1982)、Pressly(1983)和Levin(1984)等研究指出：不同的詞匯教學法會產生不同的教學效果。Johnson(1982)同時發現採用語義圖式描述(semantic mapping)的教學法，要比採用語義特質分析(semantic feature analysis)的教學法更為有效。Levin(1984)的研究結果，確切地指出關鍵字聯想法(Keyword Method)要比其他教學法有效。然而根據筆者的研究結果，顯示以關鍵字聯想法處理的詞匯，可謂少之又少，大多數教師還是偏愛直接解釋法(Explanation Method)。他們的選擇，對學生學習詞匯造成一定的影響。

直接解釋法是對詞義的再詮釋(redefine)，務求採用簡單、直接和口語化的語言，以學生能理解的敘述形式來轉譯語義。這種學習語義的方法，在心理學上缺乏根據，既不符合編碼(encode)——貯存(store)——解碼(recode)的信息處理理論，也缺乏將表層記憶轉移為深層記憶的基礎，所以容易出現對語義分不清和記不牢的情形。如聯繫另一個近義詞辨析的測驗成績，學生對語義深度的掌握不如理想，平均分辨率在50%以下，正好反映這種教學方法不能有效地幫助他們理解和記憶詞義。

詞匯教學的目標，不單是引導學生掌握和辨析語義，還在於認識詞匯在閱讀材料中的作用、培養判別語義的能力和採取適當的閱讀策略(reading strategy)，充分利用各種信息來界定語義，打通閱讀理解之路。脈絡提示法(Context Clues Method)要求學生利用藏於脈絡之間的信息來判斷語義，是一種能幫助學生建立閱讀策略的教學法。沒經特別設計的閱讀材料，固然可以局限脈絡提示法的運用，但假如在教師的閱讀教學概念裏，根本缺乏對閱讀策略的思考，那才是一個值得關注的問題。到底詞匯教學的主要目標是解釋語義、評鑒詞匯在閱讀材料中的價值的能力、以及運用這種能力的策略(Stralegy)的訓練，倒是語文課程設計者需要思考的問題。

根據觀課所得，中、低年級的詞匯教學普遍從形、音入手，然後過渡到語義分析，形、音被視作提取(retrieve)語義的一種手段。這種以形、音為基礎的教學，反映傳統的「形、音、義三結合」的觀念，在中文詞匯學習方面有一定的價值。但根據同研究的另一默寫測驗顯示，學生對形、音的掌握並不牢固。結合默寫測驗出現的大量錯別字和歧異句，使我們重新考慮單以形、音來聯繫詞義，是否一個可靠的方法？形與音是具體存在的事物，也是比較容易掌握的教學內容，然而學生認識了形、音，並不等如真正理解詞義。因此，在形、音教學的基礎上，教師還要為詞義建立多種聯繫線索，例如詞義想像、比較、延伸，以及在不同語境下的詞匯運用，藉此幫助學生掌握和提取詞義。

筆者從摘取詞語以設計詞匯測驗的經驗所得，課文中生詞的重複率偏低，而且根據觀課和教學錄像分析，教師都傾向於避免重複半生詞和詞義比較的教學。教師這種取向，可能是礙於教

時有限，另外也由於教師認為掌握新詞的詞義，比鞏固半生詞或熟詞來得重要，所以寧願把氣力花在新詞的學習上。這種現象，其實不利於詞義的習得。

低重複率、缺乏鞏固和延伸是詞匯學習的障礙。詞匯必須在不同的語言脈絡(Context)裏出現，才容易突顯它的意義，同時更藉着不同的內容、結構和修辭手法的運用，以反映詞義的深度(depth)。如果語文教材本身對詞匯量、詞匯的重複率、常用詞與非常用詞的比例缺乏系統的安排，加上教師又不着重詞義深度的教學，就會大大影響詞匯的習得率。課程發展議會出版的《小學課程綱要——中國語文科》(一九九〇)裏，已就常用字的學習提出一個指引，卻未能為常用詞提出建議。小學詞匯教學面對的問題，不單是教學法的取捨與改進，還有選詞原則、詞匯數量、詞匯分佈和編寫方法等教材設計問題，都是值得進一步探討的。

參考文獻

- 王德春(1983)。詞匯學研究。山東：山東教育出版社。
- 季國棟(1989)。詞語釋義必須注意的幾個問題。《小學語文教師》，期二，頁34-38。
- 香港課程發展議會(1990)。《小學課程綱要——中國語文科》。香港：政府印務局。
- 香港教育署教育研究處(1987)。《香港初中學生中文詞匯研究》。香港：政府印務局。
- 高文達、王立廷(1980)。《詞匯知識》。濟南：山東人民出版社。
- 胡炳忠(1987)。基礎漢語的詞匯教學。《語言教學與研究》，期四，頁112-121。
- 常寶儒(1989)。詞的理解，記憶和保持。《語言教學與研究》，期二，頁139-149。
- 張積家、張厚榮、彭聃齡(1990)。分類過程中漢字的語義提取。《心理學報》，期四，頁397-495。
- Anderson, R.C., & Freebody, P. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In B. Hutton (Ed.), *Advances in reading/language research, a research annual*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Dempster, F.N. (1987). Effects of variable encoding and spaced presentations on vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 162-170.
- Grow, J.T. (1986). Receptive vocabulary acquisition for reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 70, 242-248.
- Gipe, J.P. (1979). Investigating techniques for teaching word meanings. *Reading Research Quarterly*, 14, 624-644.
- Jenkins, J.R., & Wysocki, K. (1985). *Deriving word meanings from context*. Unpublished manuscript.
- Levin, J.R., Johnson, D.D., Pittelman, S.D., Levin, K.M., Shriberg, L.K., TomsBronowski, S., & Hayes, B.L. (1984). A comparison of semantic- and mnemonic based vocabulary-learning strategies. *Reading Psychology*, 5, 1-16.
- McKeown, M.G., (1985). The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. *Reading Research Quarterly*, 20, 482-496.
- Pressley, M., Levin, J.R., & Delaney, H.D. (1983). The mnemonic keyword method. *Review of Educational Research*, 52, 61-91.
- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E., & Feeman, D.J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 668-674.
- Sternberg, R.J. (1986). Most vocabulary is learned from context. In M.G. McKeown, & M.E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

作者

何偉傑，香港醫院道教育署語文教育學院高級講師。

蕭炳基，香港新界沙田香港中文大學教育心理系教授兼系主任。